

RELACIONES ENTRE CINE, LITERATURA Y EDUCACIÓN¹

Por Viviana Svensson

corinasvensson@gmail.com

CURZA - Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

Con este trabajo nos proponemos identificar las teorías que permitan la construcción del cine como objeto de conocimiento y ponerlas en relación con la literatura y la educación. Para eso tuvimos en cuenta, por un lado, los autores que revisan el discurso teórico en torno al cine y las categorías teórico-literarias que se ponen en juego en esta relación (Aumont, Stam, Bordwell, Pérez Bowie), y por otro, aquellos que problematizan las relaciones del cine con la literatura y la educación (Ambrós, Breu, Dussel, de la Torre, Jiménez Pulido Amar Rodríguez, Maraño, Peters, Zavala). Realizamos una investigación bibliográfica y metodología cualitativa, cuyos resultados reafirman el potencial educativo del cine planteados por los autores. Nos interesa reflexionar sobre la potencialidad multidisciplinar del cine vinculada con su carácter polifónico y plantear futuras líneas de investigación en el campo educativo argentino.

Palabras clave: Cine; Literatura; Educación; Teorías.

RELATIONSHIP BETWEEN CINEMA, LITERATURE AND EDUCATION

ABSTRACT

With this paper we intend to identify the theories that allow the construction of the cinema as an object of knowledge and to put them in relation to literature and education. For that reason we bore in mind, on the one hand, the authors who reviewed the theoretical discourse around the cinema and the theoretical-literary categories involved (Aumont, Stam, Bordwell, Perez Bowie), and on the other, those authors who problematize the relationship between the cinema, literature and education (Ambrós, Breu, Dussel, de la Torre, Jiménez Pulido Amar Rodríguez, Maraño, Peters, Zavala). We carried out a bibliographical research and qualitative methodology, the results of which confirmed the educational potential of the cinema presented by the authors. We want to reflect on the multidisciplinary potential of the cinema related to its polyphonic nature and to pose future research lines in the Argentinian educational field.

Key words: Cinema; Literature; Education; Theories.

¹ Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación "Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria", que se lleva a cabo en el CURZA (UNCO)

En este artículo desarrollaremos dos ejes temáticos: el cine como objeto de conocimiento desde las teorías del cine y las relaciones entre cine, literatura y educación. La finalidad es ofrecer un breve estado de la cuestión y reflexionar sobre la potencialidad del cine y la literatura como contenidos de la enseñanza.

PRIMER EJE: El cine como objeto de conocimiento desde las teorías del cine

Las maneras de abordar el cine, desde su aparición en 1895 hasta la actualidad, han ido cambiando de acuerdo con el contexto histórico, tecnológico, cultural y económico, abriendo diversos caminos para estudiar y aprender el fenómeno cinematográfico. Esos caminos responden a diversos paradigmas en donde las teorías del cine, concebidas como herramientas epistemológicas, nos permiten comprenderlo como un objeto de estudio complejo.

El panorama es muy amplio y de difícil construcción, aunque varios teóricos realizaron ya esta tarea desde distintos enfoques, con el propósito de descubrir los fenómenos observables en un film y crear modelos formales (Aumont 2008:14). En general, se habla de una «teoría indígena» y de una «teoría estética»². En la primera, distintos teóricos reconocen una teoría del cine que es interna y que surge de las observaciones más pertinentes de la crítica de películas; el caso más sobresaliente es el texto de Bazin *¿Qué es el cine?* (2008). La segunda teoría presenta dos aspectos: uno que contempla el efecto estético del cine y otro que se centra en el análisis de films, de obras particulares. Los enfoques constituidos al margen de la teoría indígena del cine son variados y dependen de disciplinas (la sociología, la economía, la literatura, la lingüística, la semiología, la semiótica, el psicoanálisis, los estudios visuales y culturales). En este recorrido observamos que las teorías del cine se presentan fuertemente relacionadas con la evolución de las teorías lingüísticas y literarias. Y por otro lado, según la mayoría de los autores, la misma literatura que habla de la relación cine educación también está teñida de esas marcas.

Los primeros teóricos del cine se enmarcan en lo que se denominó formalismo ruso³. Así, Münsterberg, Arnheim, Eisenstein, Bálazs, hicieron hincapié en cómo el cine difería de la realidad y discutieron si debería ser considerado realmente un arte. Este movimiento, junto con el estructuralismo de Praga y el círculo de Bajtin y lo que se denominó “estructuralismo”, centralizaron sus estudios sobre cine como un arte singular, es decir, como una invención técnica que situaba las artes existentes en nuevas condiciones. Focalizaron las relaciones entre el cine y el lenguaje, lo que los llevó a comprender el arte como un sistema de signos y convenciones, más que como el registro de fenómenos naturales. Estos teóricos, que sostenían la idea de que la película podía ser alguna cosa más que la simple reproducción de la realidad, buscaron lo específicamente cinematográfico. Así, consideraron el montaje⁴ como la clave de la creatividad artística y pusieron

²Para la construcción de este panorama seguimos los estudios de: Aumont, Jacques [et al.]. *Estética del cine: espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Buenos Aires: Paidós, 2008; Stam y Flitterman-Lewis, Sandy. *Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*, Barcelona: Paidós 1999; Stam, Robert. *Teorías del cine*. Barcelona: Paidós, 2010; Pérez Bowie, José Antonio. *Leer el cine: La teoría literaria en la teoría cinematográfica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008.

³ Entre 1915 y 1930 se constituye el formalismo ruso a partir del rechazo a considerar la literatura como la transposición de cualquier otra serie (sea cual fuere la naturaleza de la serie: biografía del autor, sociedad contemporánea, teorías filosóficas o religiosas). Los formalistas se atienen a lo que la obra tiene de específicamente literario (la literariedad). Por consiguiente, sus investigaciones no se centran en la obra individual, sino en las estructuras narrativas (Shklovski, Propp), estilísticas (Eichenbaum, Tinianov, Bajtin, Voloshinov), rítmicas (Brik, Tomashevski), sonoras (Brik, Jacobson), sin excluir la evolución literaria (Shklovski, Tinianov), la relación entre la literatura y la sociedad (Tinianov, Voloshinov), etc. [Fuente: Ducrot, O. y Todorov, T. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005, pp 101.]

⁴ El término deriva del francés *monter*, que no debe confundirse con la maniobra técnica que consiste en elegir, cortar y pegar trozos de película. Es más bien el principio organizador de todo film, en cuya estructura hay distintos puntos de vista ópticos. Mediante el montaje puede decirse qué elemento va a verse en la pantalla a continuación de otro; qué duración se le asigna a cada cosa mostrada en la pantalla. De este modo, el orden y la duración de cada plano son regulados por el montaje. Distintos autores han trabajado este concepto. Algunos lo entienden en sentido restringido, casi técnico, y otros en sentido más amplio. Bordwell y Thompson se acercan a la concepción más técnica y lo consideran como “la coordinación de un plano con el siguiente”; en cambio, Aumont, Bergala, se refieren al término como “el principio que regula la organización de elementos

el acento en el modo en que la materia filmada podía ser ordenada por la mente de su creador. Además, apoyaban la idea de fotogenia⁵, considerada como ese misterio que revela las cosas del mundo, que al entrar en contacto con la cámara se convierte en la belleza puramente cinematográfica.

Más adelante, en los años sesenta y setenta la teoría cinematográfica se estableció en el mundo académico gracias a la semiótica, que permitió la importación de teorías y conceptos de algunas disciplinas ya establecidas, como el psicoanálisis, los estudios de género, la antropología, la teoría literaria, la lingüística, la narratología. Los trabajos de Jean Mitry y Christian Metz tuvieron un gran impacto en la teoría cinematográfica porque, el primero acercó premisas formalistas y conceptos realistas sobre todo con el texto *Estética y psicología del cine* (2002 [1963]), y el segundo trató de definir el estatuto del cine como lenguaje en *Lenguaje y cine* (2001[1977]). La preocupación de Metz giró en torno a la necesidad de cuestionar la naturaleza del cine en los siguientes términos: “¿Es el cine una lengua (es decir, un sistema lingüístico con sus fonemas y morfemas) o un lenguaje artístico (articulado en códigos concretos)?”; “¿Se puede estudiar como lingüístico un medio icónico?” (Cit. Stam, 2010:143). El propósito fundamental de este autor consistió en separar la heterogeneidad de significados del cine de sus procedimientos significantes básicos, para comprobar hasta qué punto eran lingüísticos. En este planteamiento se produjo un giro respecto de las teorías que lo precedían. Ya no se trataba de aproximarse al objeto de estudio de manera intuitiva, sino que se pasó a trabajar con sistemas analíticos de disciplinas específicas, de modo que, a lo largo de estas décadas, lo lingüístico pasó a dominar lo visual y esto a ser parte integrante de todas las operaciones lingüísticas. (Cit. en Moxey 2009: 9)

Este dominio de lo lingüístico por sobre lo visual introdujo en el estudio del cine la idea de que se aprende a leer un film del mismo modo que se aprende a leer un texto literario. Los teóricos del cine comienzan a hablar de «lenguaje cinematográfico», de «texto» y «relato cinematográfico» y centran sus estudios en la narratividad fílmica, partiendo de la teoría literaria. Para ellos, la concepción del cine como texto, como una unidad discursiva dotada de significación, se propone el objetivo fundamental de conocer el papel que juegan las imágenes y el sonido en el proceso de construcción del significado de la película. Estos estudios constituyen el terreno para que teóricos como Metz abrieran el camino hacia los estudios semiológicos y narratológicos del cine (Stam [et.al.] 1999:102). En la *Gran sintagmática del film narrativo* (1999 [1966]) este autor argumenta que el cine se convierte en discurso al momento de organizarse en forma narrativa. Se pregunta sobre el modo en que el cine se constituye a sí mismo como narrativo, y basa su análisis en la disposición secuencial de las películas de ficción. Es en este contexto que utiliza terminología basada en el teatro, como *secuencia* y *escena*⁶. En 1973 afirma que todo relato tiene un inicio y un final, cuya secuencia es doblemente temporal: primero, como cronología de los hechos relatados; segundo, como tiempo que el lector necesita para encontrar los significantes del relato. Esto implica tomar en cuenta el tiempo de lectura en los relatos literarios, y el tiempo de visión del espectador en el relato cinematográfico. Sobre esta base espacio-temporal se organizan los acontecimientos llevados a cabo por los actantes. De allí que el análisis fílmico comience a centrarse en los estudios de Vladimir Propp y en los criterios de análisis del estructuralismo. (Pérez Bowie, 2008: 43)

En cuanto a la narratología, el hecho de considerar el cine como relato, llevó a numerosos teóricos a centrar sus estudios en la narratividad fílmica partiendo de la teoría literaria, fundamentalmente del «análisis estructural». Pérez Bowie (2008: 32) distingue dos grupos: uno que

fílmicos visuales y sonoros, o el conjunto de tales elementos yuxtaponiéndolos, encadenándolos, y/o regulando su duración” [Fuente: Russo, Eduardo, *Diccionario de cine: Estética, Crítica, Técnica, Historia*. Madrid: Paidós Ibérica, 1998]

⁵ Edgar Morin en *El cine o el hombre imaginario* nos dice que la fotogenia es “este aspecto poético extremo de los seres y de las cosas” (Louis Delluc) “esta cualidad poética de los seres y de las cosas” (León Moussinac), “suscceptibles de sernos reveladas exclusivamente por el cinematógrafo” (uno y otro). [...] Epstein da un paso adelante cuando, por encima de “la propiedad cinematográfica de las cosas, especie de potencial conmovedor” define como fotogénico “todo lo que es valorizado en alto grado por la reproducción cinematográfica” » [Fuente: Morin, Edgard. *El cine o el hombre imaginario*, Trad. Ramón Gil Novales, Barcelona: Paidós, 2001, pp. 22-24].

⁶ Se entiende por *secuencia* una unidad narrativa mayor que la escena y organizada de acuerdo con un criterio dramático, que relata desde el comienzo al final un acontecimiento. Una secuencia posee un inicio, un transcurso y una conclusión narrativa luego de un momento de máxima tensión. Por *escena* se entiende el conjunto de planos unidos por un criterio de unidad de espacio o tiempo en el relato. La trama de un film está compuesta por una serie de escenas que se definen por cómo se va armando la narración en cuanto a su efecto diegético. En el cine primitivo, la equiparación entre plano y escena se fundó en el modo de articular la acción en el teatro. En cambio la secuencia obedece a patrones específicos ligados a la estructura del relato. [Fuente: Russo, Eduardo, *Diccionario de cine: Estética, Crítica, Técnica, Historia*. Madrid: Paidós Ibérica, 1998]

comprende a los que se centran en el nivel de la historia, del universo de ficción creado por el relato, por ejemplo, los estudios de Propp, Bellour, Metz, quienes básicamente hacen hincapié en la interacción de elementos como el esquema de la historia y la estructura de la trama. Al otro grupo lo integran aquellos teóricos que se interesan por el nivel del relato y por las instancias que intervienen en la situación enunciativa. Por ejemplo, las esferas de acción dirigidas por los diferentes personajes, el modo en el que la información narrativa es controlada y canalizada mediante el punto de vista, y la relación del narrador con los habitantes y con los hechos del mundo ficcional. En este segundo grupo, el autor evidencia mayor producción teórica, y también discusiones en torno a conceptos como «narrador», «punto de vista», «temporalidad». Para esta investigación destacamos entre ellos: a) los estudios de Casetti y Di Chio (1994), que ofrecen herramientas para el análisis del film como texto; b) los de Aumont (2008) que desarrollan un panorama completo sobre la teoría y la estética del cine; c) los de Stam y otros (2010) que analizan y redefinen los términos utilizados en la teoría semiótica del cine (aunque lo hacen a partir del Estructuralismo, la Semiótica, la Narratología, el Psicoanálisis⁷ y la intertextualidad); y d) los de Bordwell (1996), que estudian los procesos de comprensión de la narración en el cine de ficción, teniendo en cuenta al espectador. Con esta perspectiva se da un giro en el papel del espectador, que ya no es un sujeto pasivo sino activo, capaz de enfrentarse a la tarea de comprensión, provisto de patrones de estructuras narrativas que su cultura le facilita, y de unas expectativas basadas en su experiencia como conocedor de convenciones genéricas. El trabajo considerado como pionero respecto de la relación cine- espectador y que le otorga una mirada moderna e innovadora al fenómeno cinematográfico es el del sociólogo, psicólogo y cineasta, Edgar Morin, *El cine o el hombre imaginario* (2001 [1956]). Este autor muestra un especial interés en la dimensión psíquica de la “impresión de realidad” del medio cinematográfico y por la figura del espectador, pues el cine no es nada sin su presencia. A través de la “impresión de realidad” explica el ‘poder del cine’ en los sentimientos humanos. De manera que el espectador no se limita a contemplar una película, sino que vive la película como forma de ‘participación afectiva’, es decir, «La participación del espectador, al no poderse expresar en acto, se hace interior, sentida. [...] La ausencia de participación práctica determina, pues, una intensa participación afectiva: se realizan verdaderas transferencias entre el alma del espectador y el espectáculo de la pantalla» (Morin, 2001:89)

A partir de la década de los ochenta y entrada la de los noventa, el declive del texto como objeto de estudio produce otro tipo de cambio en los estudios sobre cine. Por un lado, los analistas semióticos comienzan a hablar de “intertextualidad”⁸ en un sentido más amplio que la acepción filológica de “influencia”. La intertextualidad, primero, trata de dar respuesta a las limitaciones del análisis textual y de la teoría de los géneros, interesándose más por los procesos mediante los cuales los textos se dan vida ente sí, que por las esencias y las definiciones taxonómicas; segundo, es más activa que el género, pues considera que el artista orquesta de forma dinámica los textos y discursos anteriores; tercero, no se limita a un solo medio, permite establecer relaciones dialógicas con otras artes y con otros medios de expresión tanto populares como eruditos (Stam, 2010:235). Por otro lado, surge una preocupación por dar cuenta de los modos de ver. Se redescubre que las convenciones visuales preexistentes sirven para condicionar y moldear la subjetividad. Se comienza a hablar de las teorías cinematográficas contemporáneas⁹ (Stam, 2010: 307) -teorías de campo y metodológicas-, teorías multiculturalistas¹⁰, teorías enmarcadas en los estudios visuales.

⁷ El psicoanálisis se convirtió en el esquema conceptual predilecto de los teóricos cuando la semiología de orientación lingüística empieza a dejar paso a la “segunda semiología”, es decir, se desplaza la atención del lenguaje cinematográfico y la estructura del film hacia los “efectos-sujeto” producidos por el dispositivo cinematográfico.

⁸ Aquí entendemos la intertextualidad en el sentido de Bajtin, quien habla de «series de generación profunda» de la literatura, es decir el dialogismo complejo y multidimensional cuyo origen se sitúa en la vida social y en la historia, que comprende tanto géneros primarios (orales) como secundarios (cultos) y que engendra a la literatura como fenómeno cultural. En «El problema de los géneros» Bajtin plantea unos conceptos muy valiosos que se pueden extrapolar al análisis del cine. Por ejemplo, la extensa gama de géneros del discurso y la concepción del cronotopo son válidos para hablar de “género cinematográfico” (Stam, 2010:238)

⁹ Véase Stam, Robert *Teorías del cine*. Barcelona: Paidós, 2010, Capítulos: «Multiculturalismo, raza y representación», «Revisión del Tercer Cine» y «Poética y política de la posmodernidad».

¹⁰ El concepto “multiculturalismo” alude a las múltiples culturas del mundo y a las relaciones históricas que mantienen entre sí, incluidas la subordinación y dominación. La palabra en sí misma designa un espacio de debate. Puede distinguirse un multiculturalismo policéntrico y otro liberal. El multiculturalismo policéntrico reclama una profunda reestructuración y reconceptualización de las relaciones de poder entre las comunidades culturales. Entiende que la historia cultural está relacionada con el poder social; su punto de vista se sitúa del lado de los grupos menos representados y de los marginados; rechaza un concepto unificado y esencialista de las identidades (o comunidades) entendidas como conjuntos consolidados de

En general, las teorías multiculturalistas y de los estudios visuales ponen el acento en la mirada, en el punto de vista cultural que se manifiesta en la relación de los espectadores con los films. Es decir, según Stam se presta mayor atención a aquello que no puede ser leído, a lo que excede de las posibilidades de una interpretación semiótica, a lo que desafía la comprensión sobre la base de la convención y a lo que nunca podremos definir. Desde esta perspectiva se rechaza el esencialismo de la imagen (las imágenes ya no son puras ni sublimes) y se propone la necesidad de un análisis crítico que dé cuenta de las relaciones interdisciplinarias e intertextuales, y no meramente lingüísticas. Si bien esta perspectiva que excede a la semiótica surge con los estudios filosóficos de Baumgarten en el siglo XVIII¹¹, a finales del siglo XX se produce una resignificación del tema por el privilegio de la imagen y una búsqueda por conectar el arte con la vida social y cultural. Mirar y disfrutar son dos prácticas de las que se ocupó tradicionalmente la Estética. Al concebir un film como 'obra de arte', según la Estética y los Estudios visuales¹², lo hacemos desde una posición determinada en nuestra cultura, es decir, lo convertimos en un objeto estético a partir de la acción de nuestra mirada.

Mieke Bal (2004) sostiene que mirar implica un acto para el que se necesita un evento visual, compuesto por un objeto (una imagen un texto, sonido o música) y un sujeto que experimenta esa imagen visual que es fugaz y subjetiva (2004: 17) De esta relación entre objeto y sujeto se produce el acto de mirar que es impuro.¹³ Afirma Bal que este acto es «impuro» porque la mirada siempre se encuentra encuadrada, delimitada y cargada de afectos; es un acto cognitivo intelectual que interpreta y clasifica. En otras palabras, plantea que no sólo la visualidad es lo que caracteriza y define a un objeto, sino el acto de visión que además involucra lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo como vías de acceso al conocimiento.

En general, los estudios contemporáneos del cine mencionados hasta aquí destacan que el objeto visual no es una representación de la realidad sino una «presentación» porque, de alguna manera, tiene presencia y establece un vínculo con el espectador que lo afecta. Esta afectación -de la que ya hablaba Morín- no se da de la misma manera en todos los espectadores, ya que ese objeto visual adquiere otro valor de significación, diferente de aquel para el que fue creado (Moxey, 2006: 9)

En síntesis, abordar el cine como objeto de los estudios visuales y multiculturales implica pensarlo no sólo como objeto sino también como acto, como práctica de visión hacia ese objeto que es el cine. El acto de mirar involucra a un sujeto que mira, que es cómplice de su mirada, y que a través de ella «cuestiona lo visible y lo invisible, lo dicho y lo no dicho» (Cit. en Flasco, 2008)¹⁴; este acto permite, al mismo tiempo, describir, analizar y criticar. Sin dudas, este enfoque teórico abre una profunda relación con la literatura.

Cuando hablamos del cine en el contexto de las prácticas educativas, pensamos que no hay que desmerecer los estudios semióticos aplicados al cine, ya que esta disciplina desarrolló una base teórica muy fuerte y sólida, convirtiéndose en una poderosa metodología para el análisis textual. Se la critica por los análisis exhaustivos, rigurosos y científicos que propició en el texto filmico -aunque también literario- para explicar el sentido del texto de una manera inmanente (por ello fue muy difícil su estudio en el ámbito educativo), también se la desvaloriza porque dejó de lado el sentido, la sensibilidad y el sentimiento que todo film conlleva. Sin embargo, Parret (1995) la reivindica porque considera que el objeto de la semiótica es «el sujeto en el mundo al que reviste de su subjetividad, una subjetividad no ideal sino concreta, no cerebral sino sensual, no solapsista

prácticas, significados y experiencias; es dialógico, considera que todo acto de intercambio verbal o cultural tiene lugar no entre individuos o culturas esenciales, diferenciados y limitados sino entre individuos o comunidades permeables y cambiantes. El multiculturalismo liberal está contaminado desde su nacimiento por sus orígenes históricos: las desigualdades sistemáticas de la conquista, la esclavitud y la explotación. [Fuente: Stam, Robert, *Teorías del cine*, Barcelona: Paidós, 2010, pp.308-311]

¹¹ Parret, Herman. «De Baumgarten a Kan. Sobre la belleza» Conferencia en el Instituto Goethe de Lima el 8 de agosto de 1990, en un ciclo organizado para celebrar el Bicentenario de la *Crítica del juicio* de I. Kant. El texto ha sido editado y traducido del inglés por David Sobrevilla, con la aprobación del autor. En línea: [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/C24758BBE853737105256E5800511C8D/\\$file/08-lienzo19-parret.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/C24758BBE853737105256E5800511C8D/$file/08-lienzo19-parret.pdf)

¹² Brea José Luis, «Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e- image» en *Revista de Estudios Visuales*, CENDEAC, 2007, N° 4, pp. 146-163.

¹³ Bal, Mieke (2004) «El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales» *Revista de Estudios Visuales* N° 2, diciembre de 2004, pág. 17.

¹⁴ Flasco. Diplomatura *Educación, Imágenes y Medios*. Módulo 3, Clase 26: Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Conversación entre Ángel Quintana e Inés Dussel, 2008.

sino co-subjetiva»¹⁵. En este sentido, dado que es importante el lugar que ocupan los sentidos y las sensaciones que puede despertar un film para «el conocimiento sensible»¹⁶, la semiótica puede iluminar el abordaje del cine con fines educativos, y a partir de ella, establecer las múltiples conexiones que nos permite hablar de cine como hecho estético, como texto, como narratividad, como intertexto.

Esto implica un conocimiento de las teorías ligadas a las de los estudios literarios y lingüísticos desde una concepción más amplia, a los estudios semióticos, y a la perspectiva y conceptos provenientes del campo de la estética ligados a los estudios visuales y multiculturales. Abordar los estudios del cine con esta mirada constituye una gran oportunidad para establecer las relaciones con la literatura, puesto que la narrativa audiovisual comparte con ella la categoría básica del género 'relato'. El docente que se preocupe por desarrollar las competencias narrativas podrá valerse del traspase entre las dos maneras de narrar: desde el relato audiovisual al literario o viceversa; teniendo en cuenta que no se trata de una traducción, ni una sustitución de un medio por otro, sino de la construcción de destrezas en los alumnos que permita el trasvase de un lenguaje - configurado por la combinación de signos lingüísticos-, por otro de naturaleza muy distinta, cuya estructura de signos (analógicos o digitales), imágenes visuales y sonoras se constituye en discurso narrativo gracias a los elementos estructuradores específicos del dominio audiovisual.

SEGUNDO EJE: Relaciones entre el cine, la literatura y la educación

Desde sus inicios, el cine estableció fuertes vínculos con otras artes, como la pintura, la arquitectura y la literatura. A través de ellas aprendió mucho y asimiló diversos elementos, en particular, de la narrativa literaria. Podemos decir que de la pintura tomó su forma en la composición de la imagen (cuadro, perspectiva, profundidad de campo, colores, etc.); de la arquitectura tomó el concepto de euritmia¹⁷, entendido como el resultado bello y agradable a partir de la disposición de las partes; de la literatura, las vanguardias estéticas abrieron el camino a nuevas maneras de expresar la sensibilidad, el sentimiento más allá de la palabra. El cineasta vanguardista encontró en el cine la forma artística ideal que le permitió transgredir las convenciones estéticas establecidas hasta ese momento. Así, a través de la evocación de fuertes sentimientos de repulsión, muerte, angustia, tortura, sufrimiento, logró el predominio del sentimiento por sobre el pensamiento¹⁸.

En cuanto a la particular relación con la literatura, el hecho de que ambas formas estéticas aspirasen a hacer ver, a mostrar y a significar la realidad a través de lenguajes propios abrió las ventanas hacia la renovación de la narración literaria. Innumerables escritores de literatura europea, norteamericana y latinoamericana dieron cuenta de la influencia del cine en su narrativa. En el caso particular de la literatura argentina tomamos como ejemplo a Manuel Puig¹⁹, quien a través de sus textos expresa magistralmente la manera en que el cine incentivó su imaginación narrativa. Toda su obra está impregnada de lugares, personajes, temáticas, procedimientos²⁰ y

¹⁵ Parret, Herman. *De la semiótica a la estética*. Trad. Andacht Fernando et.al. Buenos Aires: Edicial SA, 1995, p. 6

¹⁶ Definición de Estética por Alexander Baumgarten en 1750. Citado por Parret, 1995:6

¹⁷ Etimológicamente euritmia significa en griego ritmo sano y armonioso. En arquitectura, los griegos y romanos usaron este concepto para referirse a las proporciones armoniosas de los edificios en relación con las proporciones del cuerpo humano. El filósofo Rudolf Steiner retomó el concepto y creó una disciplina conocida como Antroposofía, que explica tanto al hombre como a su universo. Para Steiner, la Euritmia es el arte del movimiento que hace visible en el espacio y a través del movimiento corporal, aquello que en el interior del ser humano transcurre por medio de la palabra y de la música. El movimiento en la euritmia es expresión de una realidad suprasensible objetiva que subyace en los miembros del ser humano. La euritmia puede tener efectos terapéuticos, por eso se ha desarrollado no solo como arte para los escenarios, sino también como terapia artística y ha encontrado su lugar en la medicina y en la pedagogía. Fuente: Casa Rudolf Steiner, en línea: <http://www.casasteiner.com.ar/index.htm>, visto 15-07-2013.

¹⁸ Por ejemplo como lo hizo Robert Wiene en *El gabinete del Dr. Caligari* (1919), o Luis Buñuel en *El perro andaluz* (1929).

¹⁹ Para este análisis tuvimos en cuenta los siguientes textos: Lorenzano, Sandra. *La literatura es una película. Revisiones sobre Manuel Puig*. México: UNAM, 1997; Amícola, José. *Manuel Puig y la tela que atrapa al lector*, Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1992; Amícola, José. *Manuel Puig. Materiales iniciales para La traición de Rita Hayworth*, La Plata: Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, 1996.

²⁰ Procedimientos tales como montajes, planos, elipsis, metáforas, suspenso.

géneros propios del cine, que le aportaron a su narrativa un principio constructivo, una escritura dialógica y el conocimiento y la identificación con el universo fílmico de Hollywood.

Gabriela Goldchluk afirma que «Manuel Puig es un escritor que vivió del cine» (Cit. en Lorenzano, 1997:61), y nos explica cómo su literatura nace a partir de una serie de transformaciones. La primera de ellas tiene que ver con lo que da comienzo a su escritura: el guión cinematográfico. Por ejemplo, en *La tajada* (1960) reflexiona sobre la realidad política del país y comienza a explorar en forma crítica el mundo de la cultura de masas. A partir de este guión, dice Goldchluk, Puig empieza a escribir 'temas argentinos' y comprende que es necesario operar un desplazamiento en la voz: la gente tiene voz y él se reconoce a través de ella. La manera de lograrlo es a través del diálogo, lo que le permite el borramiento de la figura del narrador. En *La traición de Rita Hayworth* la novela comienza con dos diálogos (en la casa de los padres de Mita, La Plata, 1933 y en casa de Berto, Vallejos, 1933) en los que predominan los monólogos interiores de los personajes que se van relacionando entre sí como los de Héctor y Paquita, creando una fuerte impresión dialógica en el texto. Este recurso será el instrumento preferido de Puig que le permitirá eclipsar (en apariencia) la voz del narrador, ya que no soporta su intromisión (Amícola, 1992:16).

La segunda transformación que plantea Goldchluk es la relación entre la literatura y los productos culturales de masas. En *La traición de Rita Hayworth* (1968) el texto se construye como un *collage* (o *bricolage*, en el sentido de arreglo doméstico) que designa la creación a partir de materiales de desecho. Los elementos que forman ese collage se ve en los fragmentos de películas que recuerda Toto con figuritas de cartón, en la conversación, los chismes; todo un universo de textos subalternos que van conformando la historia (cartas de amor, partes policíacas, inventarios, fragmentos de agendas, recortes de periódicos, álbumes de quinceañeras) de un relato falsamente documental. En *Boquitas pintadas* (1969) la recopilación de testimonios biográficos sobre Mabel, Juan Carlos y Nené contrasta con la insignificancia de los personajes y establece una analogía entre los despojos físicos de los personajes y los despojos verbales que el narrador va recogiendo en archivos públicos y privados, dejando en el lector una sensación de desasosiego (Serna, Cit. en Lorenzano, 1997: 54)

Otra de las transformaciones de la narrativa de Puig es la presencia de géneros (cine, radio, televisión, prensa escrita). Particularmente el cine se constituye en una fuerte presencia, y en lo que Morin denomina proceso de *proyección- identificación* (o participación afectiva), entendida como los mecanismos que ponemos en juego (nuestra propia personalidad, los roles que desempeñamos en la sociedad, etc.) al momento de percibir imágenes cinematográficas. En *El beso de la mujer araña*, la novela empieza con la narración de la película *Cat People*²¹ en la que aparece un juego de dobles (mujer- pantera, lo masculino-femenino). Se trata de un film en el que la naturaleza felina se pone de manifiesto en el momento de la pasión, cuando el beso de un hombre la convertirá en pantera provocando la muerte de ambos. Con este inicio cinematográfico Puig da cuenta del proceso de 'proyección' mediante el cual las 'sombras' generadas por la narración, permite identificarlas con las cosas y los seres reales, y generar así el impulso de participación (Morin, 2001:87)

En síntesis, los guiones conforman un género que a Puig le atrae no sólo por su relación con el cine, sino también por su condición de género 'menor', ya que en relación con el film es su pre-texto. La oralidad predomina como marca de su estilo narrativo: todos los personajes hablan, cuentan, se trata de una técnica narrativa que suplanta la voz del narrador. Sin embargo, existe un metanarrador que organiza las redes del relato pero no aparece en el texto porque su presencia no es necesaria. Y el cine se erige como uno de los medios de comunicación de masas que le permite revelar la problemática del inconsciente, del sueño y del diálogo en el sentido bajtiniano del término.

De manera que al pensar en la educación secundaria, la forma de escritura de Puig puede ser válida en el sentido que permite el ejercicio de la creatividad y que amplía las fronteras de los géneros²². No se trataría de escribir guiones cinematográficos, sino más bien utilizar estos pre-

²¹ Película titulada para su distribución en castellano como *La mujer pantera* (en España) y *La marca de la pantera* (en Argentina), dirigida por Jacques Tourneur en 1943. En 1982, Paul Schrader dirigió el remake *El beso de la pantera* (*Cat People*), protagonizada por Nastassja Kinski.

²² Para quienes se interesen en profundizar el tema, se puede consultar el texto de Michel Chion *Cómo se escribe un guión* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2000), quien nos acerca las técnicas de escritura de un guión narrativo, dejando de lado el guión técnico. Lo valioso de este libro es que en la primera parte muestra los guiones narrativos de cuatro films de directores

textos para caracterizar personajes, profundizar las estructuras descriptivas o narrativas, o, teniendo en cuenta la fuerte relación que establecen los adolescentes y jóvenes de hoy con lo audiovisual y las nuevas tecnologías, para producir pequeños documentales, realizar videoclips, jugar con las imágenes en la creación de historias breves y mundos imaginarios. Esto lo demuestran diversas experiencias realizadas en las aulas²³, que, aunque no partan del guión y por su número impacten a una minoría, dan cuenta de efectos altamente positivos en la manera en que se involucran los alumnos en la emergencia de sus habilidades creativas.

Sin dudas el cine y la literatura constituyen dos maneras de contar historias. La literatura llevada al cine o el cine extrapolado a la literatura pueden entenderse como la creación de nuevos textos que implican nuevas lecturas de esas producciones, las que conllevan modelos y métodos de análisis propios. En el juego de relaciones con las otras artes, el cine ofrece una aglutinación de lenguajes que posibilita al mismo tiempo el conocimiento y el disfrute, y el desarrollo de la sensibilidad estética.

En cuanto a la relación cine- educación, desde su aparición el cine se erigió como una máquina de sueños, de crear historias, y también como una máquina de ideologizar, ya que en este espectáculo de masas el espacio era compartido colectivamente y frecuentado por todas las clases sociales. Esto generó desconfianza en el sistema educativo que lo veía como un medio que establecía de manera unilateral la comunicación, capaz de corromper la mente de la juventud. El cine de las salas comerciales era considerado amoral y se apartaba de los objetivos de la educación (Serra, 2008)

Sin embargo, algunos pensadores modernos veían que éste podía tener un valor educativo. En 1927, Quiroga criticó ciertas posturas de la época que abogaban por la misión pedagógica del cine como 'la instrucción por los ojos' más eficaz que todas las lecciones de historia, geografía o literatura²⁴. El valor educativo del cine no estaba en *hacerle ver al alumno lo que nos empeñamos en imaginarlo por la lectura* (2007: 67), sino en la capacidad de mostrar en las aulas rurales el desarrollo, la ciencia y la tecnología de un país por medio del 'cinematógrafo'. Esta idea tiene su origen en la pedagogía de Cossío, fundador del Patronato de las Misiones Pedagógicas en la República de España, en 1882 que abogaba por acercar lo mejor de la cultura a los pueblos más alejados y humildes. (Sánchez Llamas, 1994: 130)

Las preocupaciones por lo que el cine generaba en los jóvenes se mantuvieron presentes, hasta que décadas más tarde, J.L.M. Peters (1961) realiza -a pedido de la UNESCO- una investigación cuyo resultado se plasma en el libro *La educación cinematográfica*, con el propósito de «despertar, desarrollar y formar el sentido crítico del espectador» para proteger a los jóvenes contra los excesos cometidos por el cine. (Peters, 1961: 6) La escuela tenía la obligación de formar el espíritu del alumno ejerciendo sobre ese medio una racionalidad valorativa a fin de favorecer el develamiento de los mecanismos de dominación. La idea más fuerte que plantea el autor es que el mundo que se presenta en los films 'raramente' es fiel reflejo de la realidad. Si el cine primero 'ataca' el sentimiento y luego va hacia la idea, entonces el espíritu crítico del espectador debe cultivarse. Como manera de lograr esta meta propone cinco objetivos primordiales para la educación cinematográfica: a) precaver a los jóvenes sobre aquellos films que tienen más que ver con la publicidad que con el arte cinematográfico; b) contribuir a la formación estética; c) explorar otras posibilidades educativas del cine como los aspectos sociales, morales, políticos o religiosos; d) iniciar a los alumnos en el 'lenguaje cinematográfico'; y por último, d) tomar consciencia del lugar relevante que adquieren los medios de comunicación visual en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes, lo que implica que el docente se incline a incluir en sus prácticas temas y actividades

reconocidos en la historia del cine: Eric Rohmer, Howard Hawks, Fritz Lang y Kenji Mizoguchi. El libro de Comparato, Doc. *De la creación al guión. Arte y técnica de escribir para cine y televisión*. Buenos Aires: La Crujía, 2005.

²³ Son significativas las experiencias publicadas en Dussel I. y Gutiérrez D. (Comp.) «Experiencias en la educación de la mirada» en *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006, Parte III, que dan cuenta de los placeres del video etnográfico en educación, de reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa, juicios y prejuicios sobre el soporte audiovisual a través de actores educativos en Chile y reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente llevada a cabo por Flacso en la ciudad de Buenos Aires.

²⁴ Quiroga, Horacio, «El cine en la escuela. Sus apologistas » critica las posturas del entonces Presidente de la Cámara Sindical del Cine en Francia, Pablo Deschanel de René Viviani, Ministro de Instrucción Pública y del Diputado Doussad, quienes en 1914 sostenían la idea de que la instrucción a través del cinematógrafo era un método excelente que funcionaba en otros países y que al adoptarlo en las escuelas rurales podría propiciar el ahorro en papel impreso. Incluso decían que la instrucción por medio de imágenes sería más eficaz que todas las lecciones sobre historia, geografía y literatura.

que favorezcan la comprensión crítica de esos medios.

Podemos decir que el texto de Peters constituye el punto de inflexión para pensar la enseñanza del cine en el ámbito educativo. ¿Qué pasó a lo largo de las décadas siguientes? En general, los países con una fuerte tradición cinematográfica (Estados Unidos, Francia, Alemania, Reino Unido, Holanda, España, México) han comprendido bien la tesis de Peters al propiciar la inclusión del cine en sus sistemas educativos, tanto en la educación formal como no formal²⁵. Los países de habla hispana, fundamentalmente España y México, tienen una importante producción de textos relativos a la enseñanza del cine en los distintos niveles educativos. Para este trabajo nos centramos en las publicaciones que aparecen fines de la década de los noventa y que se extienden hasta nuestros días. Distinguimos los trabajos de Salvador Marañón (1997), Jiménez Pulido (1999), Saturnino de la Torre (2005), Ambrós, y Breu (2007), García Amilburu (2009; 2011), Amar Rodríguez (2009), Breu (2012). En el caso de México, nos centramos en los trabajos de Lauro Zavala (2003, 2007, 2010, 2011) quien reivindica el lugar del cine en el ámbito académico porque considera que la creación de una tradición en esta área puede contribuir al reconocimiento de la especificidad del cine como un fenómeno cultural, cuyo estudio tendría que iniciarse en la educación básica elemental, como ya empieza a ocurrir en Europa. (Zavala, 2005)

Todos estos autores coinciden en la necesidad de incluir el cine en las prácticas educativas por la capacidad que éste ofrece para la educación afectiva y moral de los estudiantes, en las posibilidades de ampliar sus experiencias, que quizá de otra manera sería posible, y en las relaciones con otras disciplinas tales como Arte, Historia, Filosofía, Literatura, entre otras. Otra de las coincidencias es la preocupación por que los profesores empleen acertadamente el cine. Para ello, incluyen conocimientos relativos al lenguaje cinematográfico destinados a la formación del profesorado, necesarios para apreciar una película tal como es en sí misma: un producto cultural, con un lenguaje que se expresa a través de signos técnicos y artísticos particulares. Esos conocimientos se completan con propuestas didácticas muy variadas que pueden servir de orientación o inspiración a los profesores que tengan interés en trabajar el cine en el aula.

En el caso particular de Argentina, observamos que las publicaciones sobre cine se orientan más a la formación profesional que a la inclusión en el ámbito educativo. Son importantes para el primer caso, los estudios de Mónica Satarain (2004), Viviana Rangil (2007), Eduardo Russo (2008), Enrique Lacolla (2008), entre otros. Estos autores ponen el acento en el cine argentino de las últimas décadas del siglo XX, realizan críticas cinematográficas y enmarcan las producciones nacionales en el contexto de evolución de la historia política y social del cine en Latinoamérica y a nivel mundial. En cuanto a la inclusión del cine las publicaciones son escasas.

En el segundo caso el primer texto hallado es el del argentino Iturralde Rúa (1964) *Qué ven, qué leen nuestros hijos*²⁶, quien muestra la inquietud de la época con respecto a la influencia de las imágenes en los niños, principalmente de las historietas y la televisión. En la década del noventa, disciplinas como la Lengua y la Literatura se ocuparon de incorporar al currículo escolar otras formas discursivas gracias a la comunicación y al paradigma que las engloba. Primero fue la publicidad, luego la fotografía, y más tarde la televisión y el cine²⁷. Aunque en su estudio primaba el análisis lingüístico y pocas veces el semiótico, sirvió como punto de partida para descubrir que a través de las imágenes -fijas y móviles- se promovía la atención, el disfrute y el gusto por el conocimiento de temas que el currículo escolar establecía como relevantes para la formación integral del alumno.

Ángel Quintana, en una entrevista que le hiciera Inés Dussel, sostiene que la escuela - entrada la década de los '90- empieza a romper con la iconofobia y a educar con las imágenes, pero muchas veces los docentes se encuentran desamparados porque no saben cómo leer y qué hacer con las imágenes. El primer error que se comete con esa lectura en la escuela es el de creer la supuesta transparencia de la imagen, que la imagen es lo real. Por ejemplo, dice Quintana, hay quien

²⁵ «La enseñanza del cine en la era de las multipantallas», en Revista científica Iberoamericana *Comunicar*, 29, XV, 2007

²⁶ Iturralde Rúa, Víctor, *Qué ven qué leen nuestros hijos*, Buenos Aires: Eudeba, 1964. Este libro se encuentra en el Museo del Cine Pablo Ducrós Hicken, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

²⁷ En los manuales de *Lengua y Literatura I, II y III* cuyos autoras son Herminia Petruzzi, María Carlota Silvestri, Elida Ruiz, de la Editorial Colihue, 1988, se incluyen contenidos referidos a los medios de comunicación. El discurso periodístico y publicitario se puede encontrar en el manual *II*, y el televisivo, en el *III*. En cuanto al cine, Marta Lescano y Silvina Lombardo en los manuales *Para comunicarnos, Lengua y Literatura 9*, Ediciones del Eclipse, 1998 y *Para Comunicarnos con los textos. Polimodal, Lengua y Literatura*, Ediciones Littera, 2002, dedican un capítulo con propuesta didáctica de trabajo con el cine. Esta temática forma parte del próximo trabajo que será presentado en el congreso de la Cátedra Unesco.

organiza una clase de historia proyectando la película *Gladiator* de Ridley Scott para hablar del mundo antiguo, cuando más bien esa película habla de la tensión entre el poder político (el César) y el poder del espectáculo (el Gladiador), y ése es un conflicto del siglo XX y no de la época romana. Entonces, la ilusión de transparencia hace que estas segundas lecturas no sean las habituales en el sistema escolar (Cit. en Flasco, 2008, clase 26)²⁸. Con este ejemplo Quintana nos alerta sobre los supuestos que hay respecto de la concepción de la imagen: no es una ventana al mundo; es un escondrijo que nos revela no sólo lo que nos muestra, sino lo que está más allá de ella. La manera en que los docentes erradiquemos estos supuestos es comenzando a poner en duda lo que miramos, tomando conciencia de que la imagen no es un artefacto puramente visual o icónico, ni un fenómeno físico, sino «una práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular» (Dussel, 2007:280). Se trata de que pensemos en una 'pedagogía de la imagen' «que ponga en cuestión toda una tradición de los sistemas educativos modernos, en los que la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura». (Dussel, Gutiérrez, 2006: 12)

Éste es el desafío que nos proponen. Pensar en una pedagogía de la imagen implica que seamos cinéfilos, que nos formemos en cine, aunque sin llegar a ser cineastas, que conozcamos básicamente su lenguaje, su narrativa, su estructura, y las cuestiones genéricas, tan importantes para el análisis cinematográfico. Otro desafío que nos compete es el de «establecer un diálogo entre la cultura letrada y la cultura visual, apropiar los nuevos lenguajes y reflexionar pedagógicamente sobre ellos, con el fin de pensarlo como algo más que un recurso didáctico». (Paladino, 2007:143)

El cine en función de su valor de documento de época, como emergente cultural, como obra artística como medio de comunicación de masas, y también, por qué no, como entretenimiento, ofrece la posibilidad de ser integrado a otras áreas de estudio, en especial con la literatura. El saber cómo leerlo, cómo verlo, cómo mirarlo contribuye tanto a la formación integral del alumno como a la del gusto. Este tipo de intuición o sentido posibilita el 'dejarnos afectar' por las creaciones artísticas, pues el carácter mixto del gusto -entre el sentimiento y el juicio- explica que sea inseparable del medio sociohistórico en el que se manifiesta, y que busque tanto la experiencia estética como la actividad crítica (De La Calle, 2006; Bourdie, 2010).

Pensamos que la inclusión del cine en nuestras prácticas educativas puede contribuir a generar experiencias educativas cumpliendo varias finalidades a la vez: aporta contenidos (historia, cultura, ciencia, tecnología, política, etc.), expresa ideas, sentimientos, muestra formas, actitudes, hábitos, y es transversal e interdisciplinar por naturaleza. Para el caso de los profesores de Lengua y Literatura, el cine en relación con la enseñanza de la literatura nos permite pensarlo como un elemento constructivo de la obra literaria: el conocimiento del universo filmico nos puede llevar a ver una novela casi como un guión literario capaz de convertirse en un film. Y así llegar a la literatura a través del cine, y al cine a través de la literatura. El cine en relación con la literatura posibilita la reflexión sobre la condición humana, reuniendo y organizando conocimientos dispersos; nos puede ayudar a enfrentar incertidumbres a través de la 'participación afectiva', a educar en la 'comprensión' entre seres humanos, tratando de encontrar las causas del racismo, el desprecio, la indiferencia (Morin, 1999)

CONCLUSIONES

De todo el panorama de las teorías del cine hay varias que siguen teniendo un gran valor para el sistema educativo: los estudios visuales, la estética, los aportes de la semiología y sus relaciones con otras disciplinas. Los estudios visuales nos permiten reflexionar sobre nuestro propio acto de mirar y los modos de ver y de ser vistos (Dussel, 2007), pues involucran lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo como vías de acceso al conocimiento. Con respecto a la estética, pensar el cine como hecho estético implica concebirlo como un acto cognitivo que pone en relación a la persona con su entorno a través de los sentidos, un hecho que se valora por el placer (o disgusto) que es capaz de provocar; y a partir de este punto, propiciar el análisis del objeto con la

²⁸ Curso *Educación, imágenes y medios*, Clase 26: Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Conversación entre Ángel Quintana e Inés Dussel, sábado, 29 de noviembre de 2008.

metodología de la semiótica y sus relaciones con otras disciplinas como la narratología, el psicoanálisis y la intertextualidad, que focalizan en los procesos de comprensión de las estructuras narrativas por parte del espectador.

Dada las características de la escuela actual, en la que los jóvenes mantienen una gran cercanía con los medios audiovisuales, el cine puede aportarnos “esa mirada” que les permita crear nuevas realidades o conocerlas a través de él. Quizás ya no sólo de la mano de la obra literaria, sino como otra obra nueva, la cual tal vez mantenga la esencia textual o del autor pero no intentando encontrar “la novela” en “la película” sino entendiendo la obra audiovisual como objeto de estudio y recurso para el aprendizaje. El cine tiene un papel fundamental en los procesos de socialización, ya que transmite valores y modelos de referencia. Asimismo, su capacidad de difusión y su importancia en las actividades de ocio de la juventud hacen que pueda convertirse en un elemento fundamental en los procesos educativos.

Pensamos que la formación ‘en el cine,’ y no sólo ‘con el cine’, implica dejar de lado el modo de aprender y enseñar en la pasividad y la repetición, y hacerlo en diálogo y en relación con temas de la realidad.

Ahora bien, para integrarlo en las nuevas prácticas educativas, consideramos más interesante y productivo partir de las teorías integradoras y del pensamiento complejo (Morín y otros), que explican –entre otras cosas– que la realidad no es algo previo sino que se va construyendo sobre la base de conceptos como autonomía, autopoiesis, auto-organización, intersubjetividad. De este modo, el punto de referencia no estará tanto en el contenido ni en el docente, ni en el método, sino en el aprendizaje como construcción y como cambio.

Por otra parte, es válido plantear la relación entre el cine y la literatura en el ámbito educativo, ya que a través del acceso y la comprensión de los textos literarios y cinematográficos se puede generar la experiencia estética. Esto posibilita que la experiencia sea vitalidad; en vez de encerrarse dentro de los propios sentimientos y sensaciones, implicaría un intercambio activo y atento frente al mundo.

El estado de la cuestión que se ofrece hasta el momento, puede ser muy significativo para formar al docente de Literatura, pues nos ofrece, además de la teoría, un estímulo al deseo de mirar y de aprender a mirar. Como objeto de estudio en las prácticas escolares, el cine puede facilitar el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Las imágenes actúan como soportes conceptuales para el desarrollo del vocabulario, y se convierten en material para la creación de historias: la descripción del personaje en escena; la invención de una situación para situar el antes y el después, lo que se ve y lo que se intuye (el espacio intuido fuera de cuadro). También nos posibilita ir del film a la creación literaria, para una aproximación más significativa a la estética de la literatura. O proponer el proceso inverso, poner imágenes a narraciones, desde relaciones meramente ilustrativas a recreaciones libres o interpretaciones más poéticas, o crear relatos con imágenes.

Se trata de despertar la actitud creadora de los alumnos generando un espacio de experiencia de lectura fílmica (o lectura literaria), abriendo nuevas perspectivas al sujeto-espectador, movilizándolo sus deseos, con el fin de que le sea posible construir una nueva mirada de su cultura y de su identidad. Para ello, las teorías semiológicas, la narratología fílmica y el esbozo de una didáctica del cine, nos ofrecen un marco desde el cual el docente pueda orientar y facilitar la vivencia, la conversación y el análisis.

Para alguien que mira el problema dentro del campo educativo resulta dificultoso reunir el corpus, y complejo el trabajo de integración e interrelación de los ejes cine, literatura y educación. Al mismo tiempo, la bibliografía que aporta este estudio no agota el relevamiento bibliográfico que pueda existir, y aunque no haya una construcción del objeto cine- educación para la escuela, ni tampoco muchas investigaciones sobre lo que se puede hacer, constituye una puerta de acceso a futuras investigaciones. Un desafío posterior es el de poder recopilar narraciones o alentar el desarrollo de experiencias educativas sobre la base cine y educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Amar Rodríguez, Víctor M. *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. (Versión e-book) Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2009.
- Ambrós, Alba y Breu, Ramón. *Cine y educación*. (Versión e-book) Barcelona: Graó, 2007.
- Amilburu García, María y Landeros Cervantes, Bárbara. *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. (Versión e-book). Madrid: UNED, 2011.
- Amilburu García, María (Coord.) *Mil mundos dentro del aula*. Madrid: UNED, 2009.
- Aumont, Jacques [et al.]. *Estética del cine: espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Trad. Núria Vidal. Buenos Aires: Paidós. 2008.
- Bal, Mieke. "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales" en *Revista de Estudios Visuales* Nº 2, Diciembre 2004. pp. 11-49.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Trad. Alicia Gutiérrez. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- Bourdwell, David; Thompson, Kristin. *El arte cinematográfico*. México: MacGraw-Hill, 2003.
- Breu, Ramón. *Cine para tener ganas de leer. Sugerencias para relacionar la literatura y el cine en el aula*. (Versión e-book) Sevilla: Ediciones Alfar, 2012.
- Carrière, Jean-Claude y Binitzer, Pascal. *Práctica del guión cinematográfico*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- Casetti, Francesco; Di Chio, Federico. *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós, 1991.
- De la Calle, Román. *Gusto, belleza y arte*, 1ª ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.
- Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (Comp.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006.
- Fernández Lavayen, Miguel. «Pensar el cine. Un repaso histórico a las teorías cinematográficas» artículo publicado en *Portal de Comunicación*, Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Autónoma de Barcelona. 2011. Disponible en http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.ap?lng=esp&id=39
- Iturralde Rúa. *Qué ven, qué leen nuestros hijos*. Buenos Aires: EUDEBA, 1964.
- Jiménez Pulido, Jesús. *El cine como medio educativo*. Madrid: Ediciones del Laberinto, 1999.
- Jost, François. *El ojo-cámara: entre film y novela*. 1ª ed. en español. Buenos Aires: Catálogos, 2002.
- Metz, Christian. *Lenguaje y cine*. Barcelona: Planeta, 1973.
- Mitry, Jean. *Estética y Psicología del cine*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2002
- Morin, Edgar. *El cine o el hombre imaginario*. Trad. Ramón Gil Novales. 1956. Barcelona: Paidós, 2001.
- Moxey, Keith. «Los estudios visuales y el giro escópico» en *Revista de Estudios Visuales*, CENDEAC, Nº 6, Enero 2009. En línea: <http://www.estudiosvisuales.net/revista/index.htm>
- Neifert, Agustín. *Del papel al celuloide: escritores argentinos en el cine*. Buenos Aires: La Crujía, 2003.
- Parret, Herman. *De la semiótica a la estética. Enunciación, sensación, pasiones*. Trad. Fernando Andacht y Otros. Buenos Aires: EDICIAL, 1995.
- Pérez Bowie, José Antonio. *Leer el cine: La teoría literaria en la teoría cinematográfica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008.
- Peters, J.L.M. *La educación cinematográfica*. París: UNESCO, 1961.
- Quiroga, Horacio, *Cine y literatura*. Buenos Aires: Losada, 2007.

Saítta, Silvia. "Mirar con otros ojos: el cine en la literatura argentina (1900-1950)" en *Ficciones de los medios en la periferia. Técnicas de comunicación en la literatura hispanoamericana moderna*. Köln: Editorial Universitäts-und Stadtbibliothek Köln, 2008; Cap. 2, pp. 111 - 123.

Salvador Marañón, Alicia. *Cine, Literatura e Historia. Novela y cine: recursos para la aproximación a la Historia contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1997.

Sánchez Llamas, Francisco, "Dos visiones de la educación popular: El Patronato de Misiones Pedagógicas y las Cátedras Ambulantes de la Sección Femenina" en *Revista cultural y científica Isla de Arriarán* N° 4, España, 1994, pp.129-140.

Stam, Robert; Burgoyne, Robert y Flitterman-Lewis, Sandy. *Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*. Trad. José Pavía Cogollos. Barcelona: Paidós Comunicación, 1999.

Stam, Robert, *Teorías del cine*. Trad. Carles Roche Suárez. Barcelona: Paidós, 2010.

Torre de la, Saturnino (coord.) *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea Ediciones, 2005.

Zavala, Lauro. *La seducción luminosa. Teoría y práctica del análisis cinematográfico*. (Versión e-book) México: Trillas, 2010.

Ironías, ficción y metaficción en cine y literatura. Versión e-book. México: Universidad Autónoma de México, 2007.

Elementos del discurso cinematográfico. (Versión e-book) México: Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco, 2003.